

# LA COMUNICAZIONE DELLE EMOZIONI IN ITALIANO L2: UNA PROPOSTA DI *TRAINING* PROSODICO

*Anna De Marco*<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Le interazioni umane sono costellate da un insieme di risorse linguistiche e extra-linguistiche a cui i parlanti ricorrono più o meno consapevolmente, non solo per “fare cose” con la lingua, ma anche per veicolare emozioni o stati d’animo che in qualche modo condizionano i comportamenti linguistici degli individui. Questo insieme di risorse può essere considerato come parte di una competenza all’azione che comprende la gestione della dimensione emotiva intra e interpersonale. Una competenza di questo tipo, definita competenza emotiva (Saarni, 1999), è il risultato dell’interazione di una serie di abilità in grado di promuovere l’auto-efficacia (ovvero la convinzione e la fiducia nelle proprie capacità rispetto al raggiungimento di un risultato) all’interno delle interazioni sociali di natura emotiva<sup>2</sup>. In ogni sistema culturale esistono, tuttavia, delle norme che regolano la manifestazione delle emozioni, per cui l’aspetto fortemente pragmatico che caratterizza questi scambi comunicativi sembra essere profondamente influenzato da variabili sociali e culturali (cfr. regole di esibizione o *display rules*, Ekman, 1972).

La comunicazione delle emozioni oltre che per la scelta del lessico adeguato ad esprimerle, richiede il ricorso ai tratti prosodici della lingua come l’accento, l’intonazione e il ritmo, che sono importanti ai fini di una piena espressione e comprensione degli stati emotivi. In quest’ottica, un apprendente adulto che impara una lingua seconda dovrà necessariamente confrontarsi con le difficoltà derivanti dall’apprendimento di nuovi pattern intonativi che vengono spesso attribuite a fenomeni di transfer dalla lingua materna e che agirebbero come un potente filtro che rallenta, e talvolta blocca, l’acquisizione di nuovi schemi intonativi (cfr. *infra*, par. 2). Tutto ciò si ripercuote sulla qualità e sull’efficacia del parlato di un apprendente che va di sovente incontro a fallimenti e incomprensioni sul piano comunicativo. La comunicazione delle emozioni rappresenta un contesto comunicativo particolarmente delicato e poco indagato nell’insegnamento delle lingue, in cui entrano in gioco non solo competenze linguistiche

<sup>1</sup> Università della Calabria.

<sup>2</sup> Nel modello proposto da Carolyn Saarni, quando il concetto di auto-efficacia viene applicato a contesti emotigeni, la competenza emotiva si configura come la capacità di rispondere emotivamente alle circostanze esterne e di ricorrere in modo strategico alle conoscenze sulle emozioni e all’espressività emotiva nelle relazioni con gli altri, al fine di costruire il proprio percorso verso il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

(prosodico-intonative) ma anche meccanismi che sollecitano processi di carattere inferenziale derivanti in buona misura da esperienze pregresse e conoscenze condivise.

L'obiettivo del presente lavoro è quello di illustrare attraverso l'implementazione di una *training* pragmatico-prosodico una serie di tecniche e di strumenti idonei allo sviluppo di una consapevolezza degli aspetti fin qui esposti legati alla comunicazione emotiva in L2.

## 2. GLI STUDI SULLA COMUNICAZIONE DELLE EMOZIONI IN UNA LINGUA NON NATIVA

Sebbene l'interesse verso la comunicazione emotiva in L2 sia relativamente recente, gli studi condotti negli ultimi anni restituiscono un quadro abbastanza circoscritto delle problematiche a cui vanno incontro gli apprendenti, in relazione alla gestione della comunicazione emotiva in L2 (Dewaele, 2005; 2011, De Marco, Paone, 2016b). Le difficoltà interessano diversi livelli della lingua (da quello puramente lessicale a quello prosodico) che sembrano essere maggiormente sensibili alla distanza culturale tra la lingua nativa e la L2. In uno studio recente, Kim e Dorner (2013) hanno analizzato le difficoltà sperimentate da un gruppo di apprendenti di inglese di origine coreana. I dati sono stati raccolti mediante interviste e questionari e i risultati ottenuti hanno evidenziato il disagio provato da alcuni soggetti legata ad una serie di fattori, tra i quali l'assenza di un lessico emotivo (nella lingua inglese) idoneo alle loro esigenze comunicative. Inoltre, il ricorso alla L2 per esprimere stati d'animo o per parlare di questioni intime e personali risultava più problematico e limitava la loro spontaneità; in alcuni casi, preferivano evitare di trattare argomenti che riguardavano la sfera emotiva nelle interazioni con i nativi, in quanto ciò avrebbe presupposto una serie di spiegazioni non sempre del tutto esaustive. Anche in termini di espressività, non soltanto sul piano linguistico ma anche su quello vocale non-verbale, alcuni soggetti hanno dichiarato di essere meno comunicativi e di risultare più distaccati e freddi nelle interazioni con i nativi. I risultati di questa indagine hanno portato le autrici ad affermare che una piena comunicazione delle emozioni fra lingue e culture diverse è ardua per la mancanza di contesti culturali condivisi fra i parlanti (ivi: 43).

Lo sviluppo della competenza emotiva in L2 richiede, come abbiamo visto, l'apprendimento di strutture prosodiche utili a trasmettere (e a decodificare) stati d'animo, emozioni e atteggiamenti del parlante. Lo spettro delle funzioni assolve dalla prosodia all'interno della comunicazione parlata appare quanto mai complesso e variegato. Non sorprende, dunque, che l'acquisizione delle strutture prosodiche di una L2 rappresenti un ostacolo tangibile per gli apprendenti, soprattutto in età adulta (Marotta, Boula De Mareüil, 2010). Le ricerche condotte sulla prosodia in L2 ci dicono che, in molti casi, il parlato degli apprendenti presenta un'intonazione meno modulata rispetto ai nativi e gli studi sul parlato emotivo in L2 confermano ulteriormente questa tendenza. Ricordiamo, a tal proposito, un'indagine condotta da Komar (2005) nella quale l'autrice ha proposto un'analisi contrastiva del parlato prodotto da parlanti sloveni in inglese e da parlanti nativi inglesi. I risultati hanno evidenziato la tendenza degli sloveni ad impiegare un'intonazione "piatta", meno dinamica rispetto ai nativi, dovuta principalmente alle diversità dei due sistemi intonativi, ma anche allo stato d'ansia e al disagio che di solito si avverte quando non si conosce bene una lingua. In ambito italiano sono ancora piuttosto esigui gli studi che hanno indagato questo particolare

aspetto della comunicazione nel processo di acquisizione dell'italiano L2. Ricordiamo uno studio recente condotto da Maffia, Pellegrino e Pettorino (2014) che ha analizzato il parlato emotivo prodotto da apprendenti cinesi in italiano. I dati emersi dall'analisi acustica hanno evidenziato, nel confronto con il parlato dei nativi, una serie di differenze sul piano temporale e su quello frequenziale. Le produzioni degli apprendenti si caratterizzavano per una velocità d'eloquio molto più lenta e per un'intonazione meno dinamica rispetto a quella dei parlanti nativi (ivi: 83).

Il ricorso ad un'intonazione poco modulata e variabile nell'espressione delle emozioni sembra dunque essere una tendenza comune agli apprendenti di una lingua seconda. Tale dato è stato riportato anche in altri studi (De Marco, Paone, 2015; 2016a; 2016b) condotti con studentesse indonesiane e polacche, le cui produzioni hanno evidenziato contorni intonativi simili in tutte le emozioni indagate. In merito ai possibili fenomeni di transfer dalla L1, la letteratura di riferimento risulta piuttosto esigua. Da uno studio recente condotto da Sorianello e De Marco (in stampa), è emerso un quadro eterogeneo in relazione alla lingua materna degli apprendenti coinvolti nello studio (nello specifico, russi, tunisini e spagnoli). La verifica acustica delle produzioni emotive realizzate dagli studenti nella loro L1 e in italiano ha mostrato prove evidenti di transfer, soprattutto nel parlato dei tunisini, i quali tendevano a riprodurre in italiano contorni intonativi molto simili a quelli della loro lingua nativa. Diverso il caso delle produzioni dei russi e degli spagnoli, in cui i contorni, parzialmente sovrapposti e piuttosto monotoni, perdevano parte della loro distintività uditiva. Secondo le autrici, le produzioni in L2, per certi versi confuse e molto spesso non congruenti sul piano pragmatico, rappresentano un indizio della difficoltà cui vanno incontro gli apprendenti quando realizzano in una lingua diversa un fenomeno paralinguistico complesso come quello delle emozioni.

Sul piano della percezione le difficoltà sono altrettanto tangibili. Uno studio recente (Bhatara *et al.*, 2016) ha esplorato la relazione tra la competenza in L2 e l'abilità nel riconoscimento di emozioni positive e negative nella lingua *target*. Dai risultati è emerso che gli apprendenti con un livello di competenza più alto avevano totalizzato un punteggio inferiore rispetto a quelli con un livello di competenza più basso, soprattutto nella decodifica di emozioni positive (gioia, orgoglio, interesse, e sollievo). In sostanza, l'aumento della competenza della lingua inglese potrebbe aver compromesso la percezione e il riconoscimento degli stati emotivi positivi anziché facilitarla. In particolare, gli autori sostengono che un'esperienza maggiore con la L2 interferirebbe con l'accuratezza dell'identificazione delle emozioni positive invece di migliorarla e che la crescente competenza nella comprensione della L2 sarebbe accompagnata da una lieve riduzione dell'abilità di comprendere le sottili differenze tra le emozioni positive fra gli altri parlanti (ivi: 11). Tra gli studi che hanno esplorato invece la relazione tra conoscenza della cultura *target* e abilità di decodifica in una lingua seconda ricordiamo quello di Altrov (2013), che ha coinvolto, nello specifico, un gruppo di apprendenti di origine russa residenti in Estonia con un livello di competenza elevato (C1) e un campione di parlanti nativi russi senza alcuna conoscenza della lingua estone. A ciascun gruppo è stato somministrato un test uditivo contenente un certo numero di stimoli di natura emotiva (insieme all'eloquio neutro) in lingua estone. Dai risultati è emerso che soltanto gli apprendenti russi residenti in Estonia sono riusciti ad identificare le emozioni oltre la soglia della pura casualità. In base alle conclusioni tratte da Altrov, gli apprendenti russi, vivendo a contatto con la cultura estone, avrebbero "imparato" a

decodificare con maggiore accuratezza l'espressione vocale delle emozioni in lingua estone rispetto ai parlanti russi residenti in Russia. Comprendere le emozioni dunque dipende da fattori culturali e dalle interazioni sociali (ivi: 172).

Alla luce di quanto esposto finora, possiamo concludere che lo sviluppo della competenza emotiva in L2 costituisce un processo delicato nel percorso linguistico di un apprendente. Variabili individuali (come l'età, la motivazione, il livello di socializzazione), insieme a fattori culturali e sociali (la distanza culturale tra L1 ed L2, ad esempio) possono accelerare o rallentare questo processo; come abbiamo osservato, le difficoltà maggiori investono anche il livello prosodico della lingua dando luogo a fenomeni di transfer dalla L1 e generando produzioni poco efficaci sul piano comunicativo (il ricorso, ad esempio, ad un'intonazione piatta e meno modulata) e incomprensioni sul piano percettivo.

### 3. LA SPERIMENTAZIONE: METODOLOGIA E PARTECIPANTI

Il *training* qui proposto si è svolto nell'arco di quattro settimane ed è stato articolato seguendo in parte l'approccio didattico del *task* (Willis, 1996, Skehan, 1998). Il *task* è un'attività comunicativa in cui gli studenti sono impegnati a raggiungere determinati obiettivi extralinguistici utilizzando la lingua che apprendono. Come già evidenziato anche da Ferrari e Nuzzo (2011) la didattica per *task* offre la possibilità di conciliare molteplici aspetti positivi derivanti dall'apprendimento guidato con gli aspetti positivi tipici dell'acquisizione spontanea, limitando gli svantaggi di entrambi i contesti. Infatti, nel corso dell'attività didattica gli studenti si concentrano sul significato e non sulla forma linguistica, come avviene di solito nel corso dell'acquisizione spontanea e sono coinvolti in compiti che simulano o riproducono ciò che avviene fuori dal contesto scolastico. La riflessione sulla lingua, come pratica guidata, può però scaturire durante lo svolgimento delle attività e dunque dal bisogno degli apprendenti di raggiungere l'obiettivo comunicativo che si sono prefissati. In particolare, nella proposta didattica, l'obiettivo del *training* che precede il *task* è proprio mirato alla riflessione sulle risorse prosodiche in uso nelle attività proposte. Data la natura sperimentale e il *focus* prosodico delle attività, sono stati programmati compiti di diversa natura che hanno preparato gli studenti ad affrontare una riflessione sugli elementi paraverbali e non-verbali delle emozioni oggetto del *training*, ovvero le emozioni primarie<sup>3</sup>: collera, gioia, tristezza, disgusto, paura e sorpresa (cfr. Ekman, 1982). Questa fase di introduzione e preparazione si è a sua volta articolata in diverse attività, sia di natura pratica sia di natura meta-pragmatica (cfr. par. 3.1). Questo breve *training* ha preceduto il *task* vero e proprio, che è consistito nella realizzazione di un doppiaggio filmico. L'utilità dell'impiego delle video tecnologie nella didattica è stata ampiamente dimostrata da diversi studi (cfr. Brooke, 2003; Dubreil, 2003; Burston, 2005; McNulty, Lazarevic, 2012) che ne hanno sottolineato la forte componente motivazionale, in grado di

<sup>3</sup> Le emozioni primarie sono considerate come unità discrete afferenti a meccanismi biologici innati. Il carattere innato di tali emozioni sarebbe comprovato dalla persistenza di meccanismi simili non solo nell'uomo, ma anche in altre specie animali (soprattutto nei primati), cfr. Izard, 1977; Plutchik, 1980. Tuttavia, i processi cognitivi individuali e i modelli culturali sono in grado di incidere sulle reazioni emotive, inibendole o amplificandole.

coinvolgere e stimolare all'apprendimento in un clima scevro da ansie e apprensioni. In particolare, il doppiaggio è una attività che stimola il ricorso all'intero spettro delle abilità linguistiche (ascolto, lettura, scrittura e produzione orale), consolidando sia la competenza fonologica sia quella pragmatica (Burston, 2005). Questo tipo di pratica consente infatti di sviluppare una riflessione meta-linguistica e meta-pragmatica su diversi aspetti della comunicazione in L2 e di promuovere negli apprendenti la ricerca e la scoperta degli indizi verbali, non verbali e prosodici che caratterizzano la manifestazione delle emozioni nella lingua *target*.

Hanno preso parte alle attività proposte due gruppi di studenti (di cui uno di controllo); ogni gruppo composto da 10 apprendenti provenienti dal Messico e dall'Ecuador iscritti all'Università della Calabria da circa 3 anni e con un livello di competenza pari al livello B2+ del QCER. Non avendo alcuna conoscenza di base della lingua, al loro arrivo avevano seguito un corso di italiano presso l'università ospitante, della durata di 3 mesi. Per testare la validità del disegno sperimentale, il gruppo sperimentale è stato coinvolto in tutte le attività che hanno preceduto il *task* (cfr. par. 3.1) e ha ricevuto un'istruzione formale ed esplicita sulle strutture prosodiche della L1 utili a veicolare determinati significati emotivi, mentre il gruppo di controllo ha preso parte soltanto alla realizzazione del *task* vero e proprio (cfr. par. 3.2), ed è stato escluso dalla fase di focus prosodico. Inoltre, per valutare l'efficacia globale del *training*, è stata effettuata una verifica uditiva da parte di valutatori nativi delle scene doppiate da entrambi i gruppi di studenti. I parlanti nativi di italiano sono stati invitati a esprimere un giudizio di naturalezza in merito alle scene doppiate su una scala Likert da 0 a 3 (per niente naturale, poco naturale, abbastanza naturale, molto naturale) nei termini della congruenza tra il comportamento non verbale (gesti e mimica facciale) e le produzioni vocali di natura emotiva espresse degli attori. Ciò ha permesso di evidenziare eventuali miglioramenti a seguito dell'intervento didattico, e dunque l'efficacia del *training*, e le differenze tra i due gruppi di apprendenti.

### 3.1. *La struttura del training pragmatico-prosodico*

La prima attività di coinvolgimento degli apprendenti sul tema delle emozioni di natura meta-pragmatica è stata realizzata sia attraverso delle interviste individuali sia attraverso un *brainstorming*. In questa fase di raccolta dei dati, è stato adottato il questionario di Dewaele e Pavlenko<sup>4</sup> (2001) elaborato dagli studiosi per indagare la relazione tra dimensione emotiva e il bilinguismo. Le interviste sono state strutturate in due fasi. La rilevazione del profilo sociolinguistico dei parlanti non nativi (età, anni di permanenza in Italia, conoscenza della lingua, corsi frequentati precedentemente, ecc.) è stata attuata nella prima fase dell'intervista. Nella seconda fase, un'intervista semi-strutturata è servita ad ottenere informazioni utili sull'esperienza personale dei partecipanti. L'intervista ha avuto una durata variabile (dai 30 ai 60 minuti), in base alla disponibilità e alla preferenza dei partecipanti. Il carattere dialogico delle interviste ha permesso ai partecipanti di muoversi liberamente oltre l'argomento specifico della domanda ed aprire così nuovi percorsi di indagine. In sintesi, riportiamo le questioni oggetto delle interviste:

<sup>4</sup> Cfr. [http://www.academia.edu/2134800/Web\\_questionnaire\\_bilingualism\\_and\\_emotions](http://www.academia.edu/2134800/Web_questionnaire_bilingualism_and_emotions).

- a) prime impressioni dell'Italia e degli italiani;
- b) differenze L1-L2 sul piano non-verbale: gesti, prossemica, espressioni facciali;
- c) differenze sul piano vocale: la voce e l'intonazione;
- d) esprimere e interpretare le emozioni in italiano: esperienze e difficoltà;
- e) esprimere le emozioni nella L1;
- f) lessico emotivo in L1 e L2.

I temi trattati nel corso delle interviste sono stati riproposti durante l'attività di *brainstorming* che ha stimolato i partecipanti a riflettere sui meccanismi della comunicazione nella lingua *target* e sulla propria dimensione emotiva all'interno di un sistema linguistico e culturale diverso dalla lingua materna. In questa fase, un confronto diretto tra gli apprendenti (e gli stessi insegnanti) in merito a temi spesso tralasciati in un normale corso di lingua ha rappresentato un momento di condivisione sulle dinamiche comunicative in atto nella lingua *target*.

La fase successiva della sperimentazione si è focalizzata sulla presentazione di *input* linguistici di natura emotiva e sul coinvolgimento degli studenti in attività di produzione orale e un focus sugli aspetti prosodici. Questa fase, che possiamo considerare una fase di preparazione al *task* vero e proprio, è stata focalizzata sull'esposizione ad input linguistici di natura emotiva, tratti da film italiani. Con la collaborazione attiva degli studenti, sono stati individuati anche altri aspetti non-verbali (la mimica facciale, i gesti, la postura, la distanza tra gli interlocutori, ecc.) coinvolti nell'espressione delle emozioni. Successivamente, è stata fornita agli apprendenti una descrizione delle modalità di espressione di ciascuna emozione da un punto di vista vocale, dando spazio ad una riflessione sulle caratteristiche prosodiche delle emozioni (Anolli, Ciceri, 1992; Banse, Scherer, 1996). Ad esempio, per quanto riguarda la collera, sono state date alcune informazioni sull'alterazione fisiologica (respiro irregolare, aumento del battito cardiaco, ecc.) e sugli effetti osservabili nel parlato (velocità sostenuta, incremento dell'intensità, ecc.). L'obiettivo è stato quello di sviluppare negli apprendenti la consapevolezza dei cambiamenti psicofisici e delle ripercussioni sul piano vocale innescati dagli stati emotivi considerati. Una delle attività proposte agli apprendenti è stata la visione degli spezzoni senza l'audio, in seguito è stato chiesto loro di intuire i messaggi e poi di provare a realizzare le caratteristiche acustiche dell'espressione emotiva veicolata dai messaggi stessi.

La terza fase del *training* ha previsto lo svolgimento di alcune attività legate alla comunicazione non-verbale. Gli apprendenti, divisi in coppie e sistemati di spalle al fine di limitare il supporto di indizi non-verbali, dovevano riprodurre uno stato emotivo ripetendo la sequenza di numeri da 1 a 4 (per evitare qualsiasi interferenza di natura semantica), lasciando indovinare all'altra persona lo stato emotivo riprodotto. Alcune emozioni sono state espresse con maggiore facilità (ad esempio, la collera, la tristezza e la gioia); altre, invece, hanno destato qualche difficoltà (ad esempio, il disgusto e la paura), sia nella produzione che nel riconoscimento. In generale, gli apprendenti hanno imparato a "giocare" con l'intonazione e con la voce, riuscendo a cogliere le sfumature emotive, al di là del contenuto linguistico del messaggio. Successivamente gli apprendenti sono stati coinvolti in una serie di attività ludiche come quella di interpretare alcune parti dialogiche caratterizzate da uno specifico contesto emotivo (ad esempio, un incontro inaspettato tra due amici, in cui emergono stati emotivi di gioia,

tristezza, collera, ecc.) e di improvvisare, in seguito, un dialogo simile facendo ricorso ad alcune espressioni utilizzate dai protagonisti. La componente teatrale di tali attività ha dato spazio alle diverse modalità di espressione delle emozioni, stimolando gli studenti a ricorrere anche ad altre componenti non-verbali nel corso delle simulazioni. Al fine di potenziare il focus sugli aspetti prosodici, gli studenti hanno svolto attività di *shadowing*<sup>5</sup>, in cui è stato loro richiesto di ascoltare lo stimolo emotivo prodotto in italiano e di replicarlo (nel più breve tempo possibile) in termini di ritmo e intonazione. In quest'ultima fase, gli apprendenti hanno dunque avuto modo di mettere in pratica i suggerimenti forniti nella fase precedente. La Tabella 1 sintetizza tutte le attività in cui sono stati coinvolti gli apprendenti del gruppo sperimentale prima della presentazione del *task*.

Tabella1. *Fasi del training prosodico*

FASI PRELIMINARI: INTRODUZIONE AL TEMA “EMOZIONI”	
<b>1. ATTIVITÀ DI NATURA META-PRAGMATICA: INTERVISTE INDIVIDUALI E BRAINSTORMING</b>	
<p>INDICAZIONI</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ L'insegnante stimola gli apprendenti a riflettere, prima individualmente e poi collettivamente, sui meccanismi della comunicazione nella lingua <i>target</i> e sulla loro dimensione emotiva all'interno di un sistema linguistico e culturale diverso dalla lingua materna.</li> </ul>	<p>TEMI TRATTATI</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ prime impressioni dell'Italia e degli italiani;</li> <li>➤ differenze L1-L2 sul piano non-verbale: gesti, prossemica, espressioni facciali;</li> <li>➤ differenze sul piano vocale: la voce e l'intonazione;</li> <li>➤ esprimere e interpretare le emozioni in italiano: esperienze e difficoltà;</li> <li>➤ esprimere le emozioni nella L1;</li> <li>➤ lessico emotivo in L1 e L2.</li> </ul>
<b>2. ESPOSIZIONE A INPUT LINGUISTICI E FOCUS SUGLI ASPETTI PROSODICI</b>	
<p>INDICAZIONI</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gli apprendenti osservano e analizzano spezzoni di film italiani senza l'audio, e provano a intuire le emozioni veicolate dagli attori attraverso la mimica facciale e i gesti.</li> <li>➤ In seguito, le scene vengono proiettate con l'audio e gli apprendenti provano a replicare le produzioni emotive degli attori.</li> </ul>	

<sup>5</sup> Gli esercizi di *shadowing* costituiscono ad oggi una risorsa didattica utile per il miglioramento delle abilità di ascolto e produzione orale in una L2 (cfr. Horiyama, 2012), con particolare attenzione verso l'acquisizione delle strutture prosodiche (cfr. Hsieh, Dong, Wang, 2013).

<p>➤ Successivamente l'insegnante fornisce alcune indicazioni circa le modalità di espressione di ciascuna emozione da un punto di vista vocale (Anolli, Ciceri, 1992; Banse, Scherer, 1996) e sui cambiamenti psicofisici innescati dagli stati emotivi considerati.</p>	
<p><b>3. ATTIVITÀ LEGATE ALLA COMUNICAZIONE NON-VERBALE</b></p>	
<p>INDICAZIONI</p> <p>➤ Gli apprendenti, divisi in coppie e sistemati di spalle al fine di limitare il supporto di indizi non-verbali, riproducono uno stato emotivo ripetendo la sequenza di numeri da 1 a 4 lasciando indovinare all'altra persona lo stato emotivo riprodotto.</p>	
<p><b>3.1 ATTIVITÀ DI ROLE-TAKING E ROLE-PLAY</b></p>	
<p>INDICAZIONI</p> <p>➤ Gli apprendenti ascoltano un dialogo registrato tra due parlanti nativi di italiano. Dopo l'ascolto, gli studenti leggono il testo del dialogo, indicando l'emozione veicolata dall'intonazione delle due protagoniste in corrispondenza di alcune battute.</p> <p>➤ Successivamente, gli studenti lavorano in coppia, assumendo i ruoli dei protagonisti (<i>role-taking</i>), quindi leggono il dialogo, cercando di riprodurre, attraverso l'intonazione, le emozioni individuate in precedenza nella registrazione.</p> <p>➤ Infine, gli apprendenti si cimentano nell'improvvisazione di un dialogo basato su una situazione simile (<i>role-play</i>), ovvero un incontro inaspettato, in cui vengono manifestati, col volto e con la voce, i medesimi stati emotivi (gioia, sorpresa, tristezza e collera), ricorrendo inoltre ad alcune espressioni suggerite nel testo (<i>che bello vederti! che fine hai fatto?; mi spiace; insomma; dai, andiamo a prendere qualcosa</i>).</p>	<p>DIALOGO 1. Un incontro inaspettato</p> <p><i>Chiara:</i> Ciao!!! Che bello vederti! (gioia)</p> <p><i>Mara:</i> Non è possibile! (sorpresa) Sei proprio tu! Che fine hai fatto?</p> <p><i>Chiara:</i> Ho lavorato tantissimo e sono un po' stanca. E stasera devo lavorare ancora...(tristezza). E tu come stai?</p> <p><i>Mara:</i> Insomma! Mi hanno appena fatto una multa! (collera) Non posso ancora crederci!</p> <p><i>Chiara:</i> Mi spiace. (tristezza). Dai, andiamo a prendere un caffè così parliamo un po'.</p> <p><i>Mara:</i> Niente caffè per me, non lo bevo più. Ti andrebbe un gelato? Offro io!</p> <p><i>Chiara:</i> Non bevi più il caffè?? (sorpresa), E va bene, andiamo a prendere un gelato!</p>
<p><b>3.2 ATTIVITÀ DI SHADOWING</b></p>	
<p>INDICAZIONI</p> <p>➤ Gli studenti ascoltano uno stimolo emotivo prodotto da un parlante nativo di italiano e provano a replicarlo (nel più breve tempo possibile) in termini di ritmo e intonazione.</p>	



Nel corso delle attività svolte durante il *training* gli apprendenti del gruppo sperimentale hanno manifestato alcune difficoltà nella modulazione delle strutture prosodiche della L2 in relazione al contesto emotivo elicitato. Tuttavia abbiamo notato che la loro *performance* è andata gradualmente migliorando dal punto di vista delle risorse prosodiche in relazione all'espressione delle emozioni implicate

### 3.2. *Struttura e fasi del task*

L'ultima fase dell'intervento didattico è consistita nel *task* vero e proprio, e dunque nella realizzazione del doppiaggio. Sono state selezionate alcune scene tratte dal film italiano, "L'ultimo bacio" (di Gabriele Muccino, del 2001), contenenti specifici contesti emotivi (collera, tristezza, gioia, paura e disgusto). Questa fase è consistita a sua volta di diversi momenti di elaborazione del *task* (cfr. tabella 2). Come già anticipato, entrambi i gruppi vi hanno preso parte. Durante la fase di preparazione (*pre-task*), gli apprendenti sono stati invitati ad osservare attentamente le scene, inizialmente proiettate senza l'audio, e a focalizzarsi sulle espressioni del viso e sulla gestualità degli attori. Ciascun apprendente ha proposto una personale interpretazione del filmato in chiave emotiva, e ha indicato quale tra le emozioni primarie fosse espressa nel video. La stessa attività è stata replicata in seguito alla proiezione dei filmati con l'audio originale, promuovendo il confronto e lo scambio di impressioni rispetto alle ipotesi precedentemente formulate. All'interno di ogni gruppo, gli studenti sono poi stati divisi in coppie e a ciascuna di esse è stata assegnata una scena da interpretare e la stesura del relativo copione. In seguito, entrambi i gruppi (sperimentale e di controllo) sono stati invitati a provare individualmente e collettivamente le battute dei dialoghi assegnati a ciascuno di essi. Il loro sforzo interpretativo si è focalizzato sulle emozioni che sono state realizzate facendo attenzione ai gesti, alle espressioni facciali e alle composite modulazioni vocali. In questa fase, il gruppo sperimentale ha ricevuto (come per il *training*) una descrizione delle emozioni da un punto di vista vocale (velocità d'eloquio, volume della voce, intonazione ecc.) e si è impegnato in una analisi guidata delle caratteristiche del parlato degli attori e la sua variabilità in funzione del contesto emotivo. Le riprese sono state effettuate con una fotocamera digitale, la registrazione audio è avvenuta tramite un registratore professionale con microfono interno, per agevolare la dinamicità delle scene. Al termine delle riprese, il materiale ottenuto è stato elaborato attraverso un software di video editing (Windows Movie Maker). Con la collaborazione attiva degli studenti, è stato realizzato il montaggio delle scene; infine i filmati ottenuti sono stati proiettati in classe ed alla proiezione ha fatto seguito una discussione di natura meta-pragmatica sull'uso della voce e del corpo nell'espressione delle emozioni.

Tabella 2. *Il task*

PRIMA DEL TASK: PREPARAZIONE ALLA REALIZZAZIONE DI UN DOPPIAGGIO	
<b>1. VISIONE DELLE SCENE</b>	
INDICAZIONI	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ L'insegnante introduce l'attività e invita gli apprendenti ad osservare attentamente le scene, inizialmente proiettate senza l'audio, e a focalizzarsi sulle espressioni del viso e sulla gestualità degli attori.</li> <li>➤ I filmati vengono in seguito riprodotti con l'audio originale. L'insegnante promuove il confronto e lo scambio di impressioni rispetto alle ipotesi precedentemente formulate dagli apprendenti.</li> </ul>	
<i>IL CICLO DEL TASK</i>	
INDICAZIONI	ESEMPIO: SCENA 1. La confessione
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ L'insegnante suddivide gli studenti in coppie e assegna a ciascuna di esse una scena da interpretare.</li> <li>➤ Gli apprendenti scrivono il copione della scena e provano individualmente e collettivamente il dialogo tra i protagonisti mentre guardano il relativo filmato.</li> </ul>	<p>Anna irrompe nello studio del marito psicologo (Emilio), mentre questi è impegnato con una paziente.</p> <p>A.: Eccoci qua! E.: Cos'è successo? A.: Secondo te niente di importante, vero? E.: Sto lavorando. A.: Lo vedo. E.: E allora esci e ripassa tra quaranta minuti, quando avrò finito. A.: Ti devo parlare. E.: E non potresti parlarmi tra quaranta minuti o stasera, quando torno a casa, di grazia? A.: NO! E: (rivolgendosi alla paziente) È mia moglie, non si preoccupi. A.: Te la devo dire subito questa cosetta, di grazia! (arrabbiata)</p> <p><i>(Emilio si alza e si avvicina minaccioso alla moglie)</i></p> <p>A: (sarcastica) Dio, che paura! Sto provocando una reazione! E: Ma tu hai bevuto, eh?</p>

	<p>A: Ah, adesso io ho bevuto, eh? Io stasera ti lascio caro mio, hai capito che ho detto? Ti lascio per sempre!</p> <p>E: Adesso fuori! Fuori! (urla)</p> <p>A: TI HO TRADITO! Hai capito che ho detto? TI HO TRADITO! Arrivederci e tante scuse per il disturbo (rivolgendosi alla paziente).</p>
<p><i>IL FOCUS PROSODICO</i></p>	
<p>INDICAZIONI</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ L'insegnante fornisce una descrizione delle emozioni da un punto di vista vocale (velocità d'eloquio, volume della voce, intonazione ecc.), e analizza insieme agli apprendenti le caratteristiche del parlato degli attori e la sua variabilità in funzione del contesto emotivo.</li> </ul>	
<p>RIPETIZIONE DEL TASK</p>	
<p>INDICAZIONI</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gli apprendenti ripetono le loro <i>performance</i> mentre osservano le scene del film senza audio; contestualmente, con l'aiuto dell'insegnante, registrano le loro produzioni con un registratore portatile e una videocamera digitale.</li> <li>➤ Al termine delle riprese, con la collaborazione attiva degli studenti, il materiale ottenuto viene elaborato attraverso un software di video <i>editing</i> (Windows Movie Maker), che consente di modificare l'audio originale di un video e di inserire una nuova traccia in corrispondenza delle scene selezionate, nonché di introdurre i relativi sottotitoli.</li> <li>➤ I filmati ottenuti vengono proiettati in classe. L'insegnante guida una discussione di natura meta-pragmatica sull'uso della voce e del corpo nell'espressione delle emozioni.</li> </ul>	

(Schema adattato da Ferrari, Nuzzo 2011: 7-8)

#### 4. DISCUSSIONE DEI RISULTATI

Le esperienze e le riflessioni condivise dagli apprendenti del gruppo sperimentale nel corso delle interviste individuali e del *brainstorming* hanno messo in luce alcuni elementi in grado di chiarire possibili equivoci tra parlanti di lingue diverse derivanti dalle difficoltà di comprensione degli aspetti paraverbali e non-verbali. Per questa ragione, si darà spazio agli aspetti più salienti emersi durante queste attività, prima di procedere alla discussione dei risultati del *training*.

In linea generale, la maggior parte degli intervistati ha fornito un quadro abbastanza definito in merito alla comunicazione non verbale degli italiani: 1) il ricorso frequente ai gesti e alla mimica facciale, 2) la tendenza a mantenere il contatto visivo con l'interlocutore 3) il volume della voce particolarmente elevato. Ad esempio, in relazione ai gesti, un ragazzo di 31 anni di origine messicana (C., in Italia da tre anni) racconta: «In

Messico utilizziamo alcuni gesti ma non siamo così espressivi come in italiano. A volte ci sono alcuni gesti che non riusciamo a capire ma che gli italiani usano tantissimo». Il disagio aumenta nel caso dello sguardo: «A volte può risultare un po' scomodo, quando ti guardano molto» ammette A., un altro apprendente messicano, il quale aggiunge: «In Messico, a volte le persone si parlano ma non si guardano negli occhi, guardano l'orizzonte e ogni tanto si girano a guardarsi, ma non è necessario farlo. Uno sguardo prolungato può anche essere interpretato come un gesto di sfida, se succede tra persone che non si conoscono». Infine, in relazione al volume della voce, Y., di origine ecuadoriana, in Italia da due anni afferma: «Quando due italiani parlano fra loro, il volume della voce è così alto che penso che forse stanno litigando. In Ecuador, di solito parliamo con un tono di voce più basso, tranne quando litighiamo». Anche gli apprendenti messicani hanno riportato osservazioni simili. Altri elementi, quali la distanza e il contatto tra i corpi, non sembrano costituire invece un aspetto critico nell'interazione con i nativi, come dichiara C.: «La vicinanza non è un problema, è come in Italia. Uno arriva, ti abbraccia, non ci sono problemi».

Come già detto, i punti evidenziati dagli apprendenti ecuadoriani e messicani nelle interviste sono emersi nuovamente in fase di *brainstorming*, nel corso della quale i partecipanti hanno condiviso impressioni e situazioni vissute in Italia. Quasi tutti gli studenti hanno convenuto sul fatto che questa esperienza può essere vissuta in modo problematico, se non si è a conoscenza di alcuni meccanismi della comunicazione e del peso accordato a ciascun canale non-verbale nella lingua *target*. Vogliamo soffermarci brevemente sulle testimonianze degli apprendenti con un alto grado di immersione nella cultura della lingua *target*, che hanno riferito di esibire comportamenti diversi nelle interazioni con i nativi rispetto a quelli con i connazionali. Ad esempio, un apprendente messicano riconosce una sorta di cambiamento soprattutto nel ricorso alla gestualità e alle variazioni vocali: «Io noto differenza tra italiano e spagnolo. Ad esempio, quando mi arrabbio e parlo in italiano, alzo il volume della voce e gesticolo di più. I miei amici mi dicono che sembro più aggressivo quando parlo in italiano». Questa alterazione trova una sua giustificazione nel processo di acquisizione di una L2, in grado di incidere sulla personalità di un individuo (cfr. Gonzalez-Regiosa, 1976; Bond, Lai, 1986; Amati-Mehler, Argentieri, Canestri; 1993; Pavlenko, 2002; Dewaele, 2004). In generale, risulta evidente che apprendere un'altra lingua inneschi un meccanismo molto delicato nella mente di un individuo, in grado di dare gradualmente forma a molteplici identità in relazione alle lingue parlate (cfr. Wilson, 2013)<sup>6</sup>.

Le informazioni raccolte durante le interviste e il *brainstorming* sono state utili nella preparazione e nell'implementazione del *training*. Come già anticipato, allo scopo di testare l'efficacia della sperimentazione, le medesime scene doppiate dal gruppo sperimentale e dal gruppo di controllo sono state sottoposte al giudizio dei parlanti nativi, chiamati a valutare le performance degli studenti come più o meno naturali in relazione alla congruenza tra il comportamento non verbale degli attori e il tipo di emozione veicolata. In linea generale, a parità di scena, le produzioni realizzate dal gruppo sperimentale hanno ottenuto una media più elevata rispetto al gruppo di

<sup>6</sup> Alcuni studi (cfr. Pavlenko, 2006; Wilson, 2013) hanno tentato di approfondire, attraverso interviste e questionari, il rapporto con le altre lingue vissuto da parlanti plurilingue. Alcuni apprendenti hanno affermato di sentirsi più sicuri ed estroversi parlando la L2, altri dalle emozioni alla voce hanno riscoperto dei mutamenti sul piano non-verbale e un diverso uso del linguaggio del corpo.

controllo le cui produzioni si sono rivelate invece meno naturali, più monotone e meno modulate sul piano prosodico. In questo senso, l'efficacia dell'intervento didattico appare comprovata almeno rispetto al confronto tra i due gruppi di apprendenti. Pur condividendo lo stesso livello di competenza (B2+) e dunque capacità simili nella gestione del parlato i due gruppi hanno evidenziato un diverso controllo degli aspetti prosodici legati all'espressione delle emozioni. La maggiore consapevolezza degli aspetti vocali della comunicazione emotiva nella lingua *target* e l'impegno profuso dagli apprendenti del gruppo sperimentale nelle ripetute prove che hanno preceduto il doppiaggio hanno contribuito a rendere la loro performance più fluida e più aderente al modello nativo. Non è stato tuttavia comprovato del tutto, almeno non con una valutazione effettuata prima dell'intervento didattico, il progresso del gruppo sperimentale. In questo senso l'analisi acustica del parlato degli apprendenti (prima e dopo) avrebbe certamente fornito indicazioni più chiare e precise riguardo all'entità e alla natura del miglioramento sul piano prosodico. Alla luce dei risultati ottenuti ci pare di poter affermare che in ogni caso la verifica uditiva è stata utile per comprendere il peso avuto dal *training* nelle *performance* del gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo. Questo risultato suggerisce che l'intervento didattico prima del *task* abbia potuto fare la differenza.

## 5. CONCLUSIONI

L'intervento didattico qui proposto si è sviluppato a partire da attività di natura meta-pragmatica e da attività di pratica e di produzione orale, per concludersi con l'elaborazione di un'attività di doppiaggio filmico. L'obiettivo primario è stato quello di promuovere negli apprendenti ecuadoriani e messicani una consapevolezza più profonda delle dinamiche comunicative della lingua *target* in contesti specificamente emotivi. L'intervento didattico ha contribuito a potenziare questo tipo di consapevolezza e dunque a orientare l'attenzione degli apprendenti verso le componenti non verbali e paraverbali della comunicazione nella lingua *target*. L'attenzione agli aspetti prosodici attraverso un *training* mirato ha migliorato, come si è visto, le produzioni degli studenti relative all'espressione delle emozioni. Anche l'attività proposta attraverso il ciclo del *task* si è mostrata motivante e adatta a focalizzare l'attenzione degli studenti sugli aspetti emotivi del linguaggio, aiutati anche dall'ausilio del video. Il *task* ha permesso agli apprendenti di mettere in atto strategie e processi cognitivi (classificare, ordinare, riflettere e valutare una informazione) e li ha incoraggiati a focalizzarsi anche sulla forma linguistica (intonazione, ritmo, velocità dell'eloquio, volume) in quanto veicolo di significati importanti ai fini comunicativi. Per quanto il doppiaggio fosse una pratica guidata e quindi non una produzione libera ha comportato comunque una certa difficoltà nella resa delle componenti prosodiche e nella realizzazione della congruenza con gli aspetti non verbali. Un compito di produzione più libera adottata come attività di reimpiego delle competenze acquisite avrebbe potuto certamente restituire esiti più chiari rispetto alla naturalezza e alla vicinanza al modello nativo degli apprendenti coinvolti.

Questo tipo di intervento ci ha permesso comunque di verificare l'utilità di una riflessione metalinguistica su un aspetto spesso trascurato nell'insegnamento linguistico e di capire se gli studenti avrebbero potuto trarre beneficio da questa riflessione e dal

relativo *training*. Ci sembra che, al di là degli esiti di questa specifica azione didattica, gli apprendenti si siano mostrati motivati e interessati a perseguire obiettivi di questo tipo. Inoltre, l'attività di doppiaggio è stata ritenuta da loro estremamente utile al fine di attuare delle scelte linguistiche più consapevoli nelle interazioni con i nativi.

Ulteriori ricerche che prevedano l'implementazione del *training* con un numero più numeroso ed eterogeneo di apprendenti (L1 anche tipologicamente più distanti dall'italiano) e un'analisi acustica delle produzioni degli studenti prima e dopo il *training* consentiranno di delineare un quadro più chiaro e preciso dell'efficacia di questo tipo di intervento didattico.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altrov R. (2013), "Aspects of Cultural Communication in Recognizing Emotions", in *Trames. A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 17-2, pp. 159-74.
- Amati-Mehler J., Argentieri S., Canestri J. (1993), *The Babel of the unconscious: mother tongue and foreign languages in the psychoanalytic dimension*, International Universities Press, Madison.
- Anolli L., Ciceri R. (1992), *La voce delle emozioni: verso una semiosi della comunicazione vocale non-verbale delle emozioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Banse R., Scherer K. R. (1996), "Acoustic Profiles in Vocal Emotion Expression", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 70-3, pp. 614-636.
- Bhatara A., Laukka P., Boll-Avetisyan N., Granjon L., Elfenbein H. A., Bänziger T. (2016), "Second Language Ability and Emotional Prosody Perception", in *PloS One*, 11-6:  
<http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0156855>.
- Bond M. H., Lai T. (1986), "Embarrassment and code-switching into a second language", in *The Journal of Social Psychology*, 126-2, pp. 179-86.
- Brooke S. (2003), "Video Production in the Foreign Language Classroom: Some Practical Ideas", in *The Internet tesl Journal*, 10-10:  
<http://iteslj.org/Techniques/Brooke-Video.html>.
- Burston J. (2005), "Video Dubbing Projects in the Foreign Language Curriculum", in *CALICO Journal*, 23-1, pp. 79-92.
- De Abreu S., Mathon C., Paris U. (2005), "Can you hear I'm angry? Perception of anger in a spontaneous French corpus by Portuguese learners of French as a foreign language", in *Proceedings of the Phonetics Teaching and Learning Conference (PTLC)*, (27-30 July 2005), University College of London, London.
- De Marco A., Paone E. (2015), "The Acquisition of Emotional Competence in L2 Learners of Italian Through Specific Instructional Training", in Gesuato S., Bianchi F., Cheng W. (eds.) *Teaching, Learning and Investigating Pragmatics*, Cambridge Scholar Publishing, Cambridge, pp. 443-70.
- De Marco A., Paone E. (2016a), "Uno studio sui correlati acustici delle emozioni vocali in apprendenti di italiano L2", in Elia A., Iacobini C., Voghera M. (a cura di), *Livelli di analisi e fenomeni di interfaccia*. Atti del XLVII Congresso Internazionale SLI 2013, Bulzoni, Roma, pp. 75-93.

- De Marco A., Paone E. (2016b), *Dalle emozioni alla voce. Nuovi orizzonti della comunicazione in italiano L2*, Carocci, Roma.
- De Marco A., Sorianello P., Paone E. (2017), “L’acquisizione delle emozioni nell’italiano non-nativo. Un percorso didattico longitudinale”, in C. Bardel (ed.) *Romance Languages: Multilingualism and Language Acquisition*, Peter Lang, Frankfurt, pp. 57-85.
- Dewaele J. M. (2004), “Blistering barnacles! What language do multilinguals swear in?!” , in *Sociolinguistic Studies*, 5-1, pp. 83-105.
- Dewaele J. M. (2005), “Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning: obstacles and possibilities”, in *The Modern Language Journal*, 89-3, pp. 367-380.
- Dewaele J. M. (2011), “Reflections on the Emotional and Psychological Aspects of Foreign Language Learning and Use”, in *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22-1, pp. 23-42.
- Dewaele J. M., Pavlenko A. (2001), *Web questionnaire bilingualism and emotions*, University of London, London:  
[https://www.academia.edu/2134800/Web\\_questionnaire\\_bilingualism\\_and\\_emotions](https://www.academia.edu/2134800/Web_questionnaire_bilingualism_and_emotions).
- Dubreil S. (2003), “When Students Become Directors: Redefining the Role of the Learner in the Foreign Language Classroom”, in Lomicka L., Cooke-Plagwitz J. (eds.), *Language Instruction: Teaching with technology*, vol. 1, Heinle, Boston, pp. 129-37.
- Ekman P. (1972), “Universals and cultural differences in facial expression of emotion”, in Cole J. (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, University of Nebraska Press, Lincoln, pp. 207-83.
- Ekman P. (ed.) (1982), *Emotion in the Human Face*, Oxford University Press, Oxford.
- Ferrari S., Nuzzo E. (2011), “Insegnare la grammatica italiana con i *task*”, in Paschetto W., Corrà L. (a cura di), *La Grammatica a Scuola: Quando? Come? Quale? Perché?*, Atti del XVI Convegno nazionale GISCEL, Padova, 4-6 marzo 2010, FrancoAngeli, Milano, pp. 1-12.
- Gonzalez-Regiosa F. (1976), “The anxiety arousing effect of taboo words in bilinguals”, in Spielberger C. D., Diaz-Guerrero R. (eds.), *Cross-cultural anxiety*, Hemisphere, Washington, pp. 89-105.
- Horiyama A. (2012), “The Development of English Language Skills through Shadowing Exercises”, in *Bunkyo Gakuin University Graduate School Journal*, 12, pp. 113-23.
- Hsieh K. T., Dong D. H., Wang L. Y. (2013), “A Preliminary Study of Applying Shadowing Technique to English Intonation Instruction”, in *Taiwan Journal of Linguistics*, 112, pp. 43-66.
- Izard C. E. (1977), *Human emotions*, Plenum Press, New York.
- Kim S., Dorner L. M. (2013), ““I won’t talk about this here in America”: Sociocultural context of Korean English learners’ emotion speech in English”, in *L2 Journal*, 5-2, pp. 43-67.
- Komar S. (2005), “The Impact of Tones and Pitch Range on the Expression of Attitudes in Slovene Speakers of English”, in *Proceedings of PTLTC2005* (London 27-30 luglio 2005), University College London, London, cd-rom.
- Lorette P., Dewaele J. M. (2015), “Emotion recognition ability in English among L1 and L2 users of English”, in *International Journal of Language and Culture*, 2-1, pp. 62-

86.

- Maffia M., Pellegrino E., Pettorino M. (2014), "Labeling expressive speech in L2 Italian: the role of prosody in auto-and external annotation", in Campbell A. W., Gibbon D., Hirst D. (eds.), *Proceedings of the 7th international conference on Speech Prosody* (Dublin, 20-23 maggio 2014), Speech Prosody Special Interest Group (SProSIG), Urbana, Illinois, pp. 81-84.
- Marotta G., Boula De Mareüil P. (2010), "Persistenza dell'accento straniero. Uno studio percettivo sull'italiano L2", in Schmid S., Schwarzenbac M., Studer D. (a cura di), *La dimensione temporale del parlato*, Atti del 5° Convegno Internazionale AISV (Zurich, 4-6 febbraio 2009), edk, Torriana, pp. 475-94.
- McNulty A., Lazarevic B. (2012), "Best Practices in Using Video Technology", in *Teaching English with Technology*, 12-3, pp. 49-61.
- Pavlenko A. (2002), "Bilingualism and emotions", in *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 21-1, pp. 45-78.
- Pavlenko A. (2006) (ed.) *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Plutchik R. (1980), *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*, Harper & Row, New York.
- Saarni C. (1999), *The Development of Emotional Competence*, Guildford Press, New York.
- Skehan P. (1998), "Task-Based Instruction", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, pp. 268-86.
- Sorianello P., De Marco A. (in stampa), "Sulla realizzazione prosodica in italiano nativo e non nativo", in Atti del XII Convegno Nazionale AISV, *La fonetica sperimentale nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere* (Salerno, 27-29 gennaio 2016).
- Willis J. (1996), *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, London.
- Wilson R. (2013), "Another language is another soul", in *Language and Intercultural Communication*, 13-3, pp. 298-309.
- Zhu Y. (2013), *Expression and recognition of emotion in native and foreign speech: the case of Mandarin and Dutch*, Lot, Utrecht.